

児童が自ら課題を見出し、解決に取り組む学級活動に向けて

－振り返り活動に焦点をあてて－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 望月達也

1. 問題の所在

令和 2 年度より完全実施となった小学校学習指導要領(平成 29 年告示)の解説特別活動編では、学級活動の目標が以下のように示されている。

学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第 1 の目標に掲げる資質能力を・育成することを旨とする。

また、学級活動は次に示す 3 つの内容から構成されている。

学級活動(1)

学級や学校における生活づくりへの参画

学級活動(2)

日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全

学級活動(3)

一人一人のキャリア形成と自己実現

すなわち学級活動は、生活上や自己の課題を児童が自ら見出し、学級での話し合いを通じた合意形成や意思決定に基づいて、解決に取り組む実践的な学習活動である。この学級活動を通して、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」に関わる資質・能力の育成をねらいとしている。

白松(2017)は、学級活動を含めた特別活動を「非認知的能力・社会情動的スキルの育成のための重要なカリキュラム」と位置づけ、特別

活動は直接的に社会情動的スキルの育成を目的にしていることにその特色があると述べている。学校教育を通して児童がこれからの社会を生き抜く力を身に付けていくために、学級活動は非常に大きな役割を担っているといえる。しかし、その一方で学級活動の指導に関しては課題が指摘されている。

先述した学習指導要領解説では、学級活動の学習過程のモデルが図 1 のように例示された。

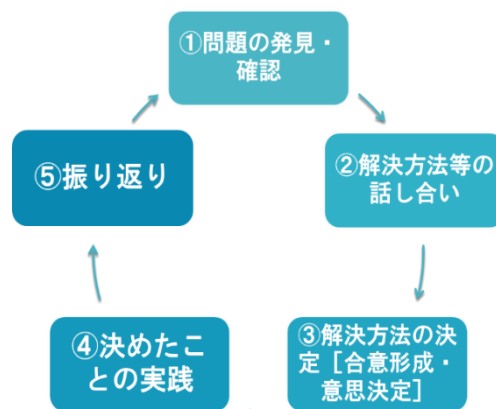


図 1 学級活動の学習過程モデル

小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説特別活動編より筆者作成

これに先立ち、平成 26 年には国立教育政策研究所から特別活動指導資料が刊行され、平成 30 年に改訂版が作成されている。これら指導のためのモデルや資料作成の背景には、特別活動の「教育的意義が十分に理解されなかったり、近年のベテラン教師の退職により特別活動の指導技術の継承が円滑に行われなかったりする」といった課題がある(国立教育政策研究所, 2019)。そのため、学級を基盤とし担任教師が中心となって指導に当たる学級活動は、担任教師の裁量や力量によって指導の内容に大きな差が生じることになる。また有

村(2017)は、教師の指導性が全面に出たものや形式的な指導となっていることを指摘している。これも、学級活動が児童の自主的・実践的な活動であることの意義が十分に理解されていないがための課題であるといえる。

これらの課題に対して、先述の学習過程モデルが提示されたが、その中でも本研究では振り返り活動に注目したい。学級活動の実践は単発的なものではなく、よりよい学級、学校、自己を求め発展しながら継続していくことが望ましい。その学習過程のサイクルをつなぐ役割を振り返り活動が担っていると考えられる。振り返ることによって、成果や課題を分析し、成長を実感することで、次の課題解決や実践の継続につながるのである。

しかしながら、この振り返り活動について、十分に時間が取られていない実態や、児童が自分の活動についてメタ認知を持つ必要から、その難しさと工夫が求められるという指摘がある(林ら, 2018)。また、振り返り活動を行っても、表面的な成果への言及や感想にとどまったり、「次は〇〇してみたい。」と児童が想いを持って、それを実践し、評価をする機会を保障できなかつたりするなど、筆者自身も指導上の難しさを感じている。

そこで重要となるのが、児童が自分自身の課題として向き合えるようにする教師の働きかけや、新たに見出した課題に取り組む機会の保障である。このような振り返り活動を通して、自分にとっての課題を見出す力や、その課題に向かって粘り強く取り組んでいこうとする態度が養われていくと考える。このことは、白松がいう社会情動的スキルの育成においても重要な役割を持つといえる。

学級活動における振り返り活動に注目した先行研究として齋藤(2010)の実践がある。中学校において、学級内の係活動にPDCAサイクルを活用することで、係活動の改善へ生徒が主体的に取り組むようになった事例を報告している。これは学級活動の学習過程モデルの有効性を示しているといえるが、その要となる振り返り活動をどのように行っているかに

ついては明らかになっていない。また、振り返り活動の工夫について言及した研究として伊澤(2016)と平井・西山(2020)が挙げられる。両実践に共通して、児童が実践の途中で友達と話し合いながら振り返り、新たな目標設定をする機会を設けている。この実践途中の振り返り活動という工夫は、新たな課題を見出し、それに取り組む機会の保障という点で有効であると考えられる。また、伊澤は「クラス会議」が安心して友達と話し合える場となっていることで、児童のメタ認知を促していることも指摘している。

そこで、その有効性をより高めるために、個別にメタ認知を促すような振り返りの手立ても提案していきたい。さらに、なるべく簡便な形式での手立てとすることで、児童の実態に応じて必要な場面で用いることが容易となると考える。このことは、先に述べた学級活動の振り返りが十分に実施できていないという課題の解決にもつながるだろう。

2. 研究の目的

本研究では学級活動において児童が自ら課題を見出し、解決に取り組むことができるようにするために、どのように振り返り活動を行えばよいのかを明らかにすることを目的とする。そのために、実践途中において振り返る機会と、自分の活動に対するメタ認知を促す手立てを取り入れた授業実践を行い、その効果を検証する。これらの工夫が児童の課題意識にどのように影響しているかを検証するために、今回は個人の意思決定が中心となる学級活動(2)、(3)での指導に焦点をあてることとする。

3. 研究の方法

(1) 対象

山梨県公立S小学校5学年児童(29名)

(2) 期間

2020年10月～11月

(3) 授業実践

①指導内容

「よりよいそうじのために」

学級活動(3)

イ 社会参画意識の醸成や働くことの意義や理解

②振り返り活動の工夫について

先に挙げた伊澤(2016)は、学級活動(2)の実践を行っている。意思決定したことを実践する期間を前半と後半に分け、その中間で「クラス会議」を活用した振り返り活動を取り入れている。その中で、自分や友達の努力を評価し合ったり、新たな目標を設定したりする。また実践上の課題を出し合い、話し合いで得られたアイデアを新たな目標設定に取り入れている事例も報告されている。この実践途中の振り返り活動という工夫で、修正や改善したことに再挑戦する機会が保障され、振り返ることが必然性のあるものとなる。

本研究においても図2で示すように実践途中に振り返り活動を取り入れた授業計画を設定した。まず授業①でよりよい清掃活動を実践するための目標を自己決定し、5日間の実践前半を行った。そして、授業②ではそこまでの成果や課題について友達と振り返る活動を取り入れ、目標や取り組み方の修正をした。その後4日間の実践後半を行った。

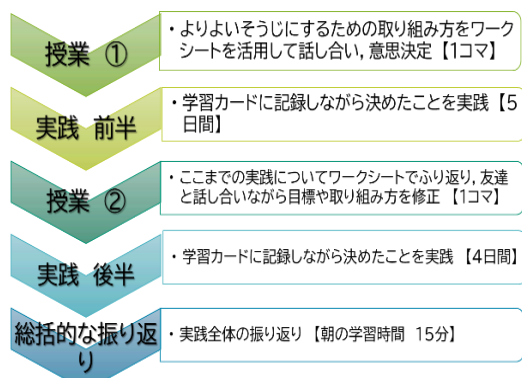


図2 本実践での授業計画

③児童のメタ認知を促す工夫

三宮(2008)によれば、メタ認知とは「認知活動それ自体を対象として認知する心の働き」である。図3に示すように、人間の認知過程と

その調整・制御に関わる知識(メタ認知的知識)と、実際の調整・制御的活動(メタ認知的活動)が相互に作用しているという。

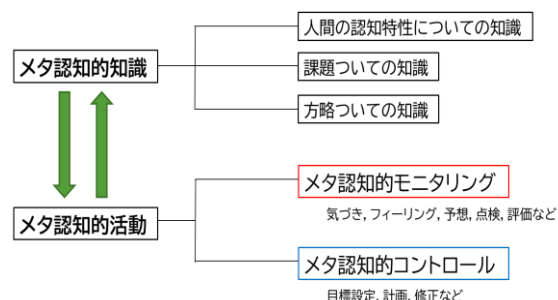


図3 メタ認知の分類

(三宮, 2008), p.9より筆者作成

振り返って課題を見出し、目標を設定していくという活動はメタ認知的活動にあたり、その中でメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールは循環的に働くと考えられている。本研究で取り上げる学級活動(2)(3)の学習過程とメタ認知の関わりは図4のように整理できる。ここから、話し合って意思決定する授業内と、意思決定したことの實踐中、それぞれでメタ認知的活動を促す手立てが必要となることが分かる。

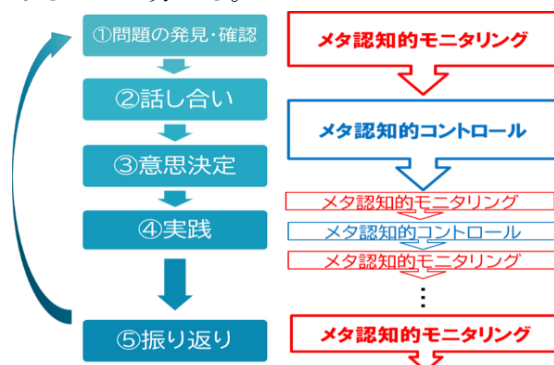


図4 学級活動(2)(3)の学習過程とメタ認知

メタ認知を促す手立てとして教科学習における「モニタリング自己評価法」がある(中川ら, 2015)。「モニタリング自己評価法」では、児童のメタ認知的モニタリングを促すために、問題解決に必要な思考のステップをプリントなどで明示する。これによって、具体的な手続きと自分の進捗状況を視覚的に捉えることができる。この手立てを参考にして、本研究では、

図 5 に示す学級活動の授業内で活用するワークシートと、図 6 に示す実践中の様子を振り返り、記録していく学習カードを作成した。

学活ワークシート		5 年 1 組 () 番	名前 ()
今回の学活のテーマ よりよいそうじにするために			
つかむ あなたが考える、「そうじをすることのよさ」を書きましょう。			
さぐる・見つめる これまでの自分の「そうじの様子」をふり返って、これからの取り組みを考えましょう。			
これまでうまくできていること・続けたいこと		これから取り組んでみたいこと	
これまでうまくできていないこと			
決める 自分をふり返って考えたことや、友達のを参考にして、取り組むことを決めよう。			
取り組むこと			
そう決めた理由			
★それぞれのステップで考えを書いたらチェックしましょう。できたら () に O を書きましょう。			
つかむ	自分にとっての「そうじをすることのよさ」を考えることができた。	()	()
さぐる	そうじについて、これまで自分がうまくできていることをふり返ることができた。	()	()
見つめる	そうじについて、これまで自分がうまくできていないことをふり返ることができた。	()	()
決める	ふり返ったことから、取り組んでみたいことを考えることができた。	()	()
決める	友達のを参考にして、自分が取り組むことを決めることができた。	()	()
決める	ふり返ったことを決めた理由に生かすことができた。	()	()
決める	達成できたがはっきりとわかる取り組み内容を考えることができた。	()	()

図 5 ワークシート

がんばりカード①		5 年 1 組 () 番	名前 ()
テーマ よりよいそうじにするために			
取り組むこと			
実行する 毎日の取り組みをふり返ってチェックをしましょう。			
チェックの仕方 ◎：とてもあった O：あった △：少しあった ×：なかった			
10/20 (火)	手ごたえ	チェック	今日の手ごたえやうまうまいかなかったこと
	うまうまいなかったこと		
10/21 (水)	手ごたえ	チェック	今日の手ごたえやうまうまいかなかったこと
	うまうまいなかったこと		
10/22 (木)	手ごたえ	チェック	今日の手ごたえやうまうまいかなかったこと
	うまうまいなかったこと		
10/23 (金)	手ごたえ	チェック	今日の手ごたえやうまうまいかなかったこと
	うまうまいなかったこと		
10/26 (月)	手ごたえ	チェック	今日の手ごたえやうまうまいかなかったこと
	うまうまいなかったこと		

図 6 学習カード

ワークシートでは、問題解決のフレームワークの 1 つである「KPT」(堀, 2015)を参考にした。まず自分の清掃活動の取り組み方について「これまでできていること(続けたいこと)」と「これまでできていないこと(改善したいこと)」の両面から振り返る。次に「これから取り組んでみたいこと(続けること・改善するためにすること)」を考えると思考のステップを示した。「KPT」を参考にしたのは、できていることにも注目させることで、より自分に合った目標の設定ができると考えたからである。授業①では、このワークシートを使って個人でこれまでの振り返った。そして、課題解決のためのアイデアを学級全体で出し合った後に、取り組むことを意思決定した。授業②では、「できていること」「できていないこと」「取り組んでみたいこと」について朱書きで加除修正をさせ、グループでの話し合いを通して目標や取り組みの修正を行った。

実践の様子を記録していく学習カードでは、目標の達成度合いを○や△で示すような自己評価ではなく、目標達成にむけた手応えとできなかったことを短い言葉で記録するようにした。毎回の清掃終了直後に記録をつけ、その都度、筆者がフィードバックコメントをつけた。

(4) 分析の方法について

図 5 のワークシートの「取り組むこと」への記述をもとに、実践前半と実践後半の目標を比較し、変容を分析した。また、その変容の背景について学習カードでの日々の記録も手掛かりに考察した。目標を比較する際の視点として、「目標が具体的か」と「目標設定の理由に自分の取り組みの様子について振り返った記述が含まれているか」の 2 つを設けた。三宮(2008)は、目標が明確であるほど、達成結果の水増しを防ぎ、次の学習や発達につながることで、自分の立てたプランが自己のリソース(能力、技術、知識、環境、時間等)に見合っているかを評価できること、仮に目標が達成でき

なくても、次の行動のための有益な情報を得て、動機づけを高める可能性があることを述べている。このことから目標が具体的かどうかは、自ら課題を見出し、解決に向かう力が身についているかの1つの指標といえる。また、その目標を設定する理由として自分の取り組みの様子を振り返っているかに注目することで、本研究で取り入れたワークシートや学習カードの効果を検証できると考えた。

本研究において、具体的な目標とは、何・どこ・だれ・どのように等に言及があり、達成状況について、自己と他者との間で了解が得られるような目標とした。

4. 結果と考察

(1) 学習後の学級の感想から

学習後の総括的な振り返りの時間に書いた感想について、KH Coder(樋口, 2014)を用いたテキストマイニングを行い、図7に示すような共起ネットワーク図を作成した。そこから本実践が学級全体にとってどのような意味があったのか考察する。

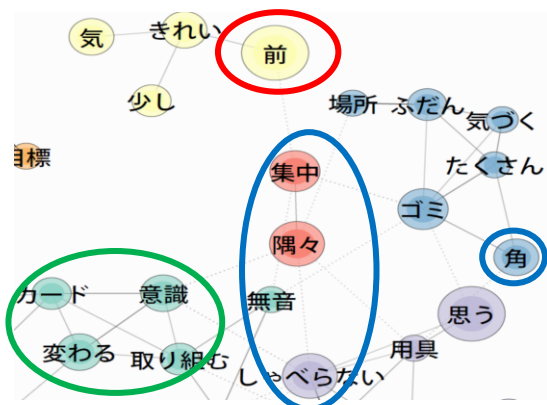


図7 実践後の感想の共起ネットワーク図
(一部抜粋)

円の大きい語、すなわち出現頻度の高い語に注目すると「前」との結びつきのある語句のグループがあることが分かる。これは、「前より」という言葉から抽出された語句であり、振り返り活動を繰り返したことで、以前の自分と比べようとする視点が身についてきているといえる。また、「しゃべらない」「集中」とい

う語句と、「隅々」「角」という語句の出現頻度が高い。前者は、主に心構えに関する言葉であるのに対し、後者は具体的に清掃の実践をする上で児童が気を付けた事である。ここから、単に意識だけの目標ではなく、どう取り組みば目標が達成できるのかについても考えながら実践を行っていたことが読み取れる。最後に、やや出現頻度は低くなるが、「意識」「カード」「取り組む」「変わる」の語句グループがある。ここからは本実践で取り入れた学習カードによって、取り組み方や清掃に対する意識の変容があったと児童自身が言及していることがわかる。以上より、本実践が学級全体に対して、以前の自分と比較するような振り返りを促したり、具体的な取り組み方を見直したりするなど、児童に変容をもたらすものであったことが概観できる。

(2) ワークシート、学習カードの記述から

表1に示すように、ワークシートに書かれた実践前半と実践後半の目標について、具体的な目標となっているか、また、その設定理由にこれまでの自分の取り組みの様子を振り返った記述があるか、それぞれの人数を比較した。

表1 具体的な目標設定及び振り返ったことに基づく目標設定の人数 (n=26)

	実践前半	実践後半
具体的な目標	14	14
目標設定の理由に振り返ったことの記述	9	18

実践前半と後半を比べ、具体的な目標を設定している人数は同数だが、目標設定の理由に振り返ったことの記述がある児童は倍になった。実践前半での学習カードの活用や、ワークシートの活用によって、メタ認知的モニタリングが促され、目標設定に生かされるようになったといえる。

さらに表2に示すように目標が具体的か抽象的かで分類をし、実践前半と後半で変容があったか比較をした。この場合の「抽象的」と

は、曖昧で達成状況について他者からの了解を得られないものを指している。

表2 目標の変容の様子と人数 (n=26)

目標の変容	人数	目標設定の理由に振り返ったことの記述		抽出児
		前半	後半	
具体的 → 具体的	9	3	6	A児, B児
抽象的 → 具体的	5	3	3	C児
具体的 → 抽象的	4	2	3	
抽象的 → 抽象的	7	0	5	D児, E児
変容なし	1	1	1	F児

実践の前半と後半を比べると、後半の目標設定の理由には振り返ったことの記述が増加していることがわかる。しかし、ほとんどの児童の目標に何らかの変容があったが、目標が具体的になったか抽象的になったかはあまり差がない。すなわち、自分の取り組み方を振り返ることができていれば、そのまま具体的な目標設定につながっているわけではないということがいえる。

次に、目標が変容した要因を探るために、変容の分類に沿って抽出した児童の記述を分析していく。

①具体的な目標から具体的な目標へ

A児の実践前半及び後半の目標は表3の通りである。

表3 A児の目標

前半の目標	後半の目標
自分の中で、できていない所について目標をたてる。細かい、ドアのすきまやそうじようぐの整とんなど。	かいだんでほうきだったら(すみ)のすきまやまどのふち、ぞうきんだったら 手すりの下の所をすみずみまで気をつけてそうじをする。

() は筆者による補足

A児の前半の目標にある「細かい」所、「ドアのすきま」などの清掃箇所は、授業①において全体で共有されたアイデアで、他の児童の目標の中にも頻出する記述である。一方、後半の目標になると階段清掃の当番として「ほうきだったら」「ぞうきんだったら」と分担内容を細分化して目標を立てていた。さらに、階段清掃で気を付けたい場所をイラストで示し具体的に記述をしていた。ワークシートを見る

と、「できていないこと」に「他を向いていてゴミがちゃんととれなかった」と朱書きされていた。このことから、清掃箇所の実際の様子を想起しながら目標を設定するようになったのは、自分が気を付けるべきことを明確にしておく必要性に、振り返りを通して気づいたからだと考えられる。

B児は授業①では自分のできていないことばかりに目が向き、たくさんの課題を記述していた。そして、いつも時間に遅れ、周りの人に怒られてばかりいるという理由から、表4のような実践前半の目標を設定した。

表4 B児の目標

前半の目標	後半の目標
こまかい所までやらない。	13:50までにそうじがわかるようにする。

しかし、実践前半では丁寧な取り組みの様子を他者に認められる機会もあり、振り返ることで自分の長所と短所の両面に目が向くようになった。そして、後半の目標設定では自分の課題が整理されたと考えられる。

以上のように、ワークシートや学習カードを用いた振り返り活動によって、より現実的な場面を想定した取り組み方の目標を設定したり、自分の課題を整理したりすることができていたといえる。

②抽象的な目標から具体的な目標へ

C児の目標を表5に示す。C児は実践前半においては、心持ちにのみ言及するような目標設定であった。しかし、後半では清掃中の私語を失くすという課題達成のために、必要なことは「ジェスチャー」で伝えるという具体的な解決方法に取り組むことを決めていた。

表5 C児の目標

前半の目標	後半の目標
自分にあまくしないで行動1つ1つに意識をもちながらしゃべらないように心がける。	しゃべらないようにジェスチャーで会話し、そして、かどをできるだけ注目しながらそうじする。

C児のワークシートの他の記述を見ると、実践をすることで気づいた具体的な成果と課

題を朱書きで書き足している。そこから「しゃべらない」という目標が設定されていることがうかがえる。また、この「ジェスチャー」という方法は、グループの話し合いの中で提案された方法を採用している。自分一人では思い浮かばなかった解決方法を話し合いから見つけることができたのである。また、表6に示すように実践後半の学習カードの記述では「ジェスチャー」の難しさにも直面したことを振り返っている。

表6 C児の学習カードの記述
(実践後半1日目)

最初までジェスチャーでしゃべらないでいられたけど伝わらなくて少ししゃべってしまった。(ほんの少し)

次の日の同グループ児童の記述を見ると、この新たな課題に対して再び話し合い、必要なことを清掃が始まる前に伝えておくことで解決できた様子が分かった。

このように、学級活動において核となる話し合い活動が有意義なものとなるためには、児童の現実に沿った課題把握と、話し合うことの必然性が鍵となる。また、そうした話し合いを経ると、その後の課題についてもグループで自主的に話し合い、解決しようとするのがうかがえた。

③抽象的な目標から抽象的な目標へ

実践前半と後半ともに抽象的な目標であったD児とE児の目標を表7と表8に示し、対比してみることにする。

表7 D児の目標

前半の目標	後半の目標
ゴミを見えずみずみまでそうじをする。	ゴミをみながら速くそうじする。

表8 E児の目標

前半の目標	後半の目標
そうじをしておわってそのほかのゴミをないか見る。しゃべらないをいしきする。	ざつにならない。

どちらの目標も達成度合いが主観によらざ

るを得ないもので、明確に評価することが難しい。しかし、それぞれの実践前半での学習カードの記述に注目すると、異なる面が見えてくる。

D児とE児の学習カードの記述を表9,10に示す。D児は、実践前半において目標としているように、「ゴミに注目して」取り組んだ結果、「時間がかかった」という新たな課題が生じた(表9)。そのため、後半の目標に「速く」が追加されているのである。それに対し、E児の学習カードでは、目標としたことができたか、できなかったかのみを毎日記述していた(表10)。その結果、自分の取り組む姿に基づく目標や取り組み方の改善につながっていないのである。

表9 D児の学習カードの記述
(実践前半3日目)

列をみださずふけてよかったが少し時間がかかってしまった。

表10 E児の学習カードの記述
(実践前半3日目)

しゃべってしまった。ひろえた。(ゴミを)

(実践前半5日目)

しゃべらずにできた。ひろえた。

F児の実践後の感想を表11に示す。唯一目標の変容のなかったF児(実践前半、後半どちらも目標は「そうじをちゃんとやる」であった)は、学習カードの記述も「今日はできなかった」「今日は少しできた」などの具体性に欠くものであった。しかし、実践後の感想に目を向けると、以下のように冷静に自分自身の取り組みの様子をとらえていることがわかる。

表11 F児の実践後の感想(一部抜粋)

自分あんまり変わっていないと思う。ほんのみんながしゃべっているときに注意できなかった。またじぶんも同じになってしゃべっちゃった。…

これらのことから、できたか、できなかったか、結果にだけ注目するような振り返り方で

は新たな課題につなげることは難しい。取り組む中で気づきや葛藤に注目することで取り組みがさらに発展していくといえる。また、そのように振り返ることができていても、自分に合った現実的な目標設定につながらないこともある。ここには何らかの支援が必要となるのであろう。

5. 結論

本研究では、児童が自ら課題を見出し、解決に取り組むような学級活動となるように、振り返り活動に注目して実践を行った。この結果、以下ようになった。

(1) 本実践は、学級全体に対して、以前の自分と比較するように振り返ることを促したり、具体的な取り組み方を見直したりするなど、児童に変容をもたらすものであった。

(2) 実践の途中でそこまでの取り組みについて振り返り、目標や取り組み方の修正を行う機会を設けることで、振り返ったことに基づく目標設定をしようとしている児童が増えた。このことから、実践途中の振り返り活動が、自分の課題により向き合おうとするきっかけになったといえる。

(3) 目標に対する結果のみ振り返ることでは自分事の課題としての発展がみられないことも示唆された。自分に合った目標や解決方法を意思決定するためには、取り組みの具体的な様子や、成果と課題、気づき等を想起させること、すなわち自分の取り組みへのメタ認知的モニタリングを促すことが必要であった。本実践では、ワークシートや学習カードがその役割を果たしていた。

(4) メタ認知的モニタリングが高まっていることで、解決のために友達との話し合いが有意義に活用された。また、その後の実践でも友達と試行錯誤している姿も見られた。このことは、学級活動(1)における集団での合意形成や、振り返り活動でも有効ではないかと考えられる。

(5) 途中に振り返り活動を挟むことで実践が長期間となってしまった。児童にとって適切

な期間と、年間指導計画への位置づけの検討が必要となる。また、本実践で取り上げた清掃活動は児童の願いや想いに基づいた題材だったかは疑問が残る。教師の意図的・計画的な指導内容の中で、どのように児童の願いや想いを引き出していくか、学級活動(1)をはじめとした児童の願いや想いを出発点にした題材では本実践の手立てはどのように働くのかを検証していくことが今後の課題である。

引用、参考文献等

有村久春(編著)(2017)平成29年度改訂小学校教育課程実践講座特別活動, ぎょうせい

伊澤直美(2016)自主的によりよい生活をつくる子供の育成を目指した学級活動(2)の試み—指導内容の重点化とクラス会議を活用した振り返り活動を通して—, 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 6, 111~118

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2019)特別活動指導資料みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編), 文溪堂

齋藤忠之(2010)学級全体を自主的・自律的集団に高めていく学級活動の工夫—学級内の係活動へのPDCAサイクルの活用を通して—, 教育実践研究, 20, 205~210

三宮真智子(編著)(2008)メタ認知学習力を支える高次認知機能, 北大路書房

白松賢(2017)学級経営の教科書, 東洋館出版社

中川恵正研究室, 富田英司(編著)(2015)児童生徒のためのモニタリング自己評価法, ナカニシヤ出版

林尚示, 安井一郎, 鈴木樹(2018)特別活動で社会的資質を育成するための指導内容と指導方法の開発に関する基礎研究

(3): 学級活動を事例として, 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 69(1), 69~79

樋口耕一(2014)社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版

平井陽伸, 西山久子(2020)ピア・サポート(PS)プログラムを取り入れた第5学年学級集団づくりの研究—PSグループスーパーバージョンでの振り返りを生かした目標設定の展開を通して—, 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 10, 87~93

堀公俊(2015)問題解決フレームワーク大全, 日本経済新聞出版社

文部科学省(2018)小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編, 東洋館出版社